

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ ДОРΟΣЛИХ

Стаття присвячена психологічним особливостям навчання іншомовного мовлення дорослих. Окреслено основне коло питань, які стосуються онтогенетичних принципів навчання іншомовного мовлення.

Ключові слова: навчання, іншомовне мовлення, розвиток, онтогенез, доросла людина, індивід, мовленнєвий онтогенез.

Статья посвящена психологическим особенностям обучения иностранной речи взрослых. Очерчен основной круг вопросов, которые касаются онтогенетических принципов обучения иностранной речи.

Ключевые слова: обучение, иностранная речь, развитие, онтогенез, взрослый человек, индивидуум, речевой онтогенез.

Навчаючи дорослих людей іноземної мови навчаємо їх цьому не як предмету чи інформаційному коду. Мовлення розглядається не лише як зовнішня система знаків, що служать для спілкування, але і як невід'ємна властивість самої людини, її психічна і психофізіологічна функція, її активність і діяльність, тому ми вважаємо, що іншомовне мовлення може формуватися й розвиватися у людини у будь-якому віці. Причому, незважаючи на те, що еволюція іншомовного мовлення дорослої людини відрізняється від еволюції рідного мовлення в онтогенезі, тобто мовленнєвого формування й розвитку упродовж дитинства, проте вона багато в чому її відтворює і протікає за тими ж законами. У широкому розумінні онтогенез – це процес розвитку індивіда. Але у психології найчастіше онтогенез розглядається як формування основних структур психіки індивіда упродовж його дитинства, а мовленнєвий онтогенез, відповідно, – як формування мовлення дитини.

За С.Л. Рубінштейном, у дитини розвиток мовлення опосередкований навчанням, але, за його словами, для оволодіння справжнім словом потрібно, щоб воно було не просто вивчене, а в процесі вживання включалося в її життя і діяльність, адже “оволодіння рідною мовою, справді живим мовленням здійснюється в процесі життєво мотивованої діяльності спілкування ... Дитина нормально оволодіває мовленням, – навчається говорити – користуючись мовленням у процесі спілкування, а не вивчаючи його в процесі навчання” [7, с. 397].

На відміну від навчальних систем Г.О. Китайгородської (2), І.Ю. Шехтера (13), в навчанні ми моделюємо не саме ці процеси, хоча це навчання можна назвати деяким аналогом натурального розвитку мовлення. Процеси сприймання й породження мовлення, основою яких є мовленнєва здатність, насправді настільки тонкі і складні, що відбуваються природним шляхом, а ми, розвиваючи мовленнєву здатність особливими умовами та психотехніками, моделюємо тим самим необхідні для розвитку мовленнєвого сприймання і породження умови, мовленнєве середовище і мовленнєвий матеріал, а також використовуємо спеціальні способи допомоги цим процесам у їхньому розвитку й функціонуванні, стимулюючи сполучені із цими процесами психічні структури, опираючись при цьому на принципи природного породження та розвитку мовлення в онтогенезі. На перший погляд, здавалося б, що навчання іншомовного мовлення дорослої людини, у якої психічні функції вже добре сформувалися, повинно бути простішим, ніж навчання рідного мовлення дитини, у якої головний мозок як основний орган народження мовлення ще не досконалий, і його дозрівання займає декілька років. Розвиток усіх психічних функцій і мовлення відбувається в людини одночасно, а це означає, що в дорослої людини, хоча всі психічні функції вже й сформовано, але вони сформовані рідною мовою й разом із цією мовою. Саме тому традиційні системи навчання іноземних мов відштовхуються від рідної мови і йдуть шляхом перекладу лексичних і граматичних структур з однієї мови на іншу. Такі системи ґрунтуються, зазвичай, на тому, що в людини вже достатньо розвинута здатність до вольової концентрації уваги, хорошої пам'яті та строгої логіки.

Але чи про всіх дорослих людей, особливо в солідному віці, ми можемо сказати, що пам'ять у них дуже добра, увага не розсіяна, логіка незаперечна і достатньо сили й волі для посиленого зубріння? Створюючи нашу систему навчання, ми виходили з того, що навчання іншомовного мовлення дорослої людини за аналогією оволодіння дитиною рідною мовою, можливе. Така постановка питання автоматично знімає проблему здатних і не здатних до мов людей. Якщо будь-яка здорова дитина трохи раніше або пізніше, краще або гірше, але все-таки здатна опанувати рідним мовленням, то чому ж нормальна доросла людина не зможе зробити цього з іншомовним мовленням? Завдання полягає в тому, як їй у цьому допомогти. Як же все-таки відбувається, що діти з їх недосконалим головним мозком і недостатньо розвиненими психічними структурами й функціями вже до двох років непогано розмовляють

рідною мовою, а до п'яти років ведуть великі монологи, у той час як інші дорослі інтелектуали інколи не в змозі подужати іноземну мову упродовж усього життя?

Це спрямувало нас на шлях повернення мови в русло мовлення при навчанні й необхідності співвіднесення обох видів оволодіння мовленням в онтогенезі та у дорослому стані. Подібна ідея вже висловлювалася цілою низкою лінгвістів, психологів і педагогів, але ми збагатили її новим теоретичним та практичним змістом. У такий спосіб ми підійшли до створення навчальної системи для дорослих людей, не тільки максимально наближеної до ходу природного мовного розвитку, але й прискорювальної, що інтенсифікує його, додатково розвиваючого за допомогою особливих технік уже сформовані психічні процеси дорослої людини, які мають колосальні резерви для подальшого росту й удосконалювання.

Як показує практика, те, що вдається зробити дитині упродовж декількох років, доросла людина може, за відповідної організації навчання, досягти менш, ніж за сто академічних годин, причому її мовлення буде не лише відповідати її віку, але й вона сам наростить свій інтелектуальний, творчий і загальнолюдський потенціал.

Відповідно до останніх нейропсихологічних досліджень американських учених [14, с. 154], кількість нейронів головного мозку дорослої людини фактично безмежна і вимірюється десятками мільярдів; кількість і варіативність зв'язків, утворених мільярдами нейронів між собою, на основі яких формуються психічні функції, на думку цих учених, воістину астрономічна. Тому вони вважають, що не дуже важливо, скільки клітин людський мозок втрачає упродовж життя, запаси його, практично, невичерпні. Проте російський нейропсихолог М.М. Кольцова закликає бережливіше ставитися до нейронів – найдорогоцінніших елементів людського організму, оскільки у випадку загибелі вони не відновлюються і не замінюються [3, с. 15]. На думку американських дослідників, найважливіше те, що упродовж усього життя зберігається гнучкість і пластичність мозку, які, додамо ми, як і нейронні зв'язки, можна й варто розвивати. Але не можна забувати про те, що незаперечні, здавалося б, переваги дорослого над дитиною можуть обернутися в навчанні неочікуваною перешкодою. Мова йде, у першу чергу, про потужну міцність психологічного захисту, високі бар'єри якої постійно доводиться переборювати, про опір міцно вкорінених стереотипів, перебудовувати які буває нелегко, але необхідно. Ці проблеми у нашому випадку успішно вирішуються за допомогою групової психотерапії.

Людина у своєму розвитку проходить певні етапи, закладені самою природою, після закінчення яких ті або інші психічні й психофізіологічні структури та функції виявляються, в основному, сформованими.

Для прикладу, якщо дитина через затримку психічного розвитку до двох років не заговорила, а це той період, коли в мові маленької людини починають формуватися основи граматики – відмінкової системи, дієслівних часів і дієвідмін, синтаксису, то надалі її мовний розвиток, як правило, буває утрудненим, і ним неодмінно потрібно посилено займатися, адже неправильно сформовані в дитинстві звуки нелегко виправляти, якщо це не було зроблено в дошкільні й ранні шкільні роки. Недоліки такого перекрученого формування мовлення в усіх на слуху, проте позбутися таких недоліків можна і потрібно в будь-якому віці – недорозвинення низки психічних структур і процесів виправляється за допомогою психологічної корекції. Недоліки і переваги роботи головного мозку маленької людини ніби злиті воедино: з одного боку, дитячий мозок і породжувані ним психічні процеси незрілі, а з іншого боку, свіжість і яскравість сприйняття дитиною оточуючого її світу, обумовлені абсолютною новизною та інтересом, сприяють активному формуванню й мозковим структурам, усіх психічних функцій. Недосконалість інтелектуальної сфери замінюється у дитини загостреним почуттєвим сприйняттям, що насправді лежить в основі роботи всіх когнітивних процесів.

У дорослому віці, із втратою новизни та інтересу, з появою життєвого досвіду, почуттєве сприйняття світу в людини сильно притуплюється: досвід, з одного боку, виробляє шаблони мислення, які сприяють його швидкості і зняттю з нього певного навантаження, адже мислити й діяти за шаблоном завжди простіше і легше. А з іншого боку, разом з досвідом закріплюються розумові стереотипи і установки, які перешкоджають розгляду проблеми під новим, незвичайним і незвичним кутом, а отже, знаходженню свіжих, нестандартних творчих ідей та рішень.

Позбавлена життєвого досвіду дитина діє почуттям, з натхнення, і це народжує у ній щирого творця. Доросла людина намагається користуватися, в основному, логікою, що, як не парадоксально, незважаючи на зрілість психічних процесів, різко обмежує її інтелектуальний та творчий потенціал, тому що в основі всякої творчої думки, насамперед, закладено почуття. Діти вивчають оточуючий світ переважно за допомогою почуттів, відчуттів та вражень, а коли стають дорослими, змінюють стиль

сприйняття, орієнтуючись на логіку та, відповідно, інтелект, але, як ми вже говорили, інтелект від цього не стільки виграє, скільки втрачає. За словами психотерапевта М.Ю. Литвака, “люди народжуються геніями, потім стають талановитими, потім здібними, потім здатними, далі перетворюються в посередності” [4].

Іноколи люди, які володіють творчим і розумовим даром, які мають феноменальну пам’ять, зберігали добре розвинену здатність почуттєвого сприйняття упродовж усього життя, і тому Д. Лапп пропонує виховувати дітей так, щоб вони не втрачали цієї необхідної здатності і у зрілому віці. Але, з іншого боку, дорослі люди можуть цю втрачену здатність відновити, чому з успіхом і сприяють наші техніки навчання, тому що важливість і первинність почуттєвого сприйняття, що сприяє розвитку всіх когнітивних процесів на рівні емоцій, є одним з наріжних каменів нашого навчального методу.

Відтворюючи в навчанні природний хід мовленнєвого розвитку, необхідно, насамперед, пам’ятати про те, що з перших хвилин свого народження маленька людина вже оточена мовленням, яким вона повинна поступово оволодіти, адже її сім’я, суспільство, у якому вона росте, саме життя сповнене звучним мовленням, стають тим живильним соціальним і мовленнєвим середовищем, з якого вона черпає мовну інформацію і матеріал для створення власної, але зрозумілої світу і необхідної для спілкування з ним знакової системи, поведінковий, світоглядний, культурний та мовленнєвий досвід, тобто, ще лише входячи в цей світ, дитина ніби занурена в атмосферу мовлення.

Надзвичайно великого значення для мовного розвитку дитини набуває теплота, затишок рідного дому, ніжна любов і турбота матері, тісний емоційний контакт із нею. Інформативними є для маляти також усі знаки невербального спілкування, які виходять від рідних їй людей: міміка, погляд, жести, дотики, а також ритм і гучність, тембр і мелодика, інтонації навколишніх голосів та звуків.

Почуттєве сприйняття світу малям настільки гостре, свіже і яскраве, що за дуже короткий термін йому вдається увібрати в себе величезну кількість інформації. Діти, позбавлені материнської любові, емоційного контакту із близькими людьми, які знаходяться в безрадісному сірому оточенні, діти, з якими рідко хто розмовляє, значно відстають від своїх однолітків у психічному та мовленнєвому розвитку.

Навчаючи дорослих людей за аналогією з дітьми, ми за допомогою психотерапевтичної групи, основою якої, за словами

К. Рудестама, є “добročинний вплив однієї людини на іншу”, також намагаємося створити для них аналог сім’ї (9). Мова йде також про емпатію, яка в материнській формі є природною, але якої так бракує у формальному навчанні і яку можна розвинути у людей. Доросла людина відчуває потребу в емоційному теплі й контакті з іншими. Давши згоду навчатися в групі, людина перебуває серед однодумців, які поділяють її цілі, мету, переживання і сподівання, й може подивитися на себе зі сторони і подувати взаємність партнерам по спілкуванню. У такій групі викладач грає роль одного із батьків, від якого отримуються мовленнєва інформація, добро, радість і тепло. Головним у цьому випадку для викладача постає створення ситуацій, сповнених яскравого забарвлення, сприятливого підґрунтя, на якому може розквітнути мовлення. Партнери по групі – люди різного віку і професій (від 15-літніх підлітків, яких лише умовно можна назвати дорослими, до літніх 75-літніх учнів). Тут, як у житті, створюються реальні умови для спілкування різних людей: як діти спілкуються зі своїми однолітками, старшими товаришами, дорослими, так і ми у своєму житті спілкуємося із зовсім різними людьми, які несхожі один з одним як за віком, так і за характером та соціальним станом (10).

У такій групі, яка імітує модель суспільства, виникає можливість поділитися досвідом і знаннями, виявити щиро-сердечне тепло, увагу і терпимість, а часто навіть навчитися цьому, причому все це буде відбуватися іноземною мовою та одночасно з її опануванням.

Початковий рівень мовленнєвої підготовки не має великого значення, оскільки навчання починається відразу з мовлення в його синтетичній формі, і кожен зможе засвоїти стільки мовного матеріалу, скільки захоче сам і скільки йому буде дозволено природними задатками і здібностями, які будуть значно розвинені в усіх. Можна навіть не мати попередніх знань. Підганяти при навчанні людей під один стандарт або, як тепер прийнято, під однаковий віковий і “мовний” рівень, не тільки не правильно, але й, на наш погляд, шкідливо: ні рівний і посередній рівень знань, ні вікова однорідність не можуть сприяти досягненню кращих результатів. Ми наполягаємо на розрізненні таких понять, як мовленнєве середовище і мовний матеріал, тому що мовленнєве середовище є поняттям більш широким і містить у собі безліч нелінгвістичних компонентів.

У такому випадку основним джерелом інформації під час навчання є педагог, який з перших хвилин занять звертається до членів групи іноземною мовою, яка супроводжується тихим, що

сприймається практично на рівні підсвідомості, перекладом. Останній фактор протє, працює, на прискорення процесу навчання, його темпу й ритму, оскільки дозволяє дорослій людині відразу орієнтуватися в потоці мовлення. Але цей переклад повинен бути не тільки практично не помітним, як тїнь, але й не послївним, і таким же синтетичним за формою, як і цілі відповідні іншомовні фрази, а іноді й цілі уривки тексту. Він повинен передавати лише зміст висловлення й дозволяти сприймати оригінальність і автентичність іноземних мовних моделей, що, як правило, відрізняються від рідної мови учнів. Це необхідно для запобігання бажання дослівного перекладу з однієї мови на іншу, що неминуче виникає в силу мовної інтерференції. У навчанні дорослої людини ми опираємося на всі її розвинені психічні функції. На нашу думку, інтерференція різномовних систем в апараті головного мозку дорослої людини, особливо на початковому етапі, все-таки неминуча. Навіть якщо людина, яка вивчає іноземну мову, повністю позбавлена її перекладу на рідну мову, а навчається лише за допомогою наочностей, всеодно мозок цієї людини, переробляючи нову інформацію, народжує ті інші асоціації, порівняння й аналогії з мовною системою, яка вже функціонує в її свідомості. Для того, щоб людина, яка опановує чужу мову, могла досягти неусвідомленого автоматизму, з яким вона оперує засобами рідної мови, ми повинні допомогти їй укоренити цілі мовленнєві блоки не лише у свідомості, але й перевести їх у підсвідомість: ніби включити той надійний автопілот, який працює на рівні підсвідомості й керує мовленнєвими діями

Знайомство з іншомовним мовленням відбувається, насамперед, на слух і починається зі звертання педагога до мовчазних слухачів, які поки що лише можуть мовчки слухати текст, який звучить і представляє собою сполуку, в яку вміщено мовну інформацію для нього, тобто цей текст є мовленнєвим фрагментом, матеріалом. За словами О.М. Шахнаровича, “усякий фрагмент мовного матеріалу містить у собі, як жива клітинка, всі основні властивості, властиві й мові загалом. Ось чому дитині вдається з порівняно бідного, порівняно обмеженого мовного матеріалу вивести цілісну мовну систему, яка, протє, не залишається незмінною упродовж її життя й, більше того, ніколи не досягає якої-небудь закінченості, завершеності” [12, с. 29]. Наш мовний матеріал, хоч і є обмеженим, протє аж ніяк не є бідним, а містить у собі близько 5 тис. лексичних одиниць і основи всієї нормативної граматики.

Запропонований режим занять і кількість навчальних годин для нашого курсу навчання є оптимальними, які дозволяють не

лише сформувати й розвинути в учнів мовлення, але й зберегти свіжість їхніх сил; а завершення занять на високій і відчутій, але не закінченій, ноті до настання утоми сприяє бажанню не зупинятися на досягнутому та продовжити роботу вже самостійно.

Звичайно, обсяг отриманих знань завжди буває індивідуальним, залежно від здібностей і досягнутого за час навчання ступеня їхнього розвитку. Проте навіть самі нездатні учні ніколи не засвоюють менше третини пропонованого матеріалу, що становить майже 1800 лексичних одиниць, що, на думку лінгвіста Г. Мюллера, цілком достатньо, щоб “вільно почувати себе в будь-якій області і з високим ступенем імовірності <...> розуміти свого співрозмовника” [6, с. 72]. Опанування іншомовним мовленням дорослими людьми починається і відбувається в теплій атмосфері групи-сім’ї, яка створюється психотерапевтичними прийомами, в обстановці спілкування, яка, за словами К. Рудестама, “виявляється мікрокосмом, суспільством у мініатюрі, яке відображає зовнішній світ і додає інгредієнт реалізму в штучно створювану взаємодію” [10, с. 22-23].

Навчати при сприятливих психологічних тренінгів треба за моделлю мовленнєвого і мовного розвитку дитини: людина починає спочатку розуміти й говорити, і тільки потім читати й писати, тобто опановуючи при цьому практичною граматику, яка сама народжується, а тоді, досить вільно володіючи мовою, вона може йти до школи, де буде опановувати граматику в теорії. Практично всі принципи побудови навчального процесу і комплексу методичних засобів мають одночасно онтогенетичну (за аналогією з розвитком мовлення в дитячому віці) та психотерапевтичну спрямованість. У дитячому віці егоцентризм проявляється особливо яскраво, коли маленькому здається, що весь світ обертається винятково довкола нього і для нього. У нашому навчанні для дорослих людей ми непомітно для них самих за допомогою особливих функціональних прийомів ніби повертаємо на рівень дитинства. І це не означає, що ми заохочуємо розвиток егоцентризму, а навпаки, у ході соціально-психологічних тренінгів ми намагаємося звести його в особистості людини до мінімуму. У цьому випадку ми лише використовуємо наявність цього природного фактора для підвищення ефективності навчання. Американський педагог, методист, розроблювач інноваційних навчальних програм Ерік Дженсен вказував, що лише тоді, коли навчання виявляється персонально спрямованим, індивідуально-значимим і буквально уплетеним у канву власного життя учня, воно стає для нього воістину цікавим, глибоким та міцним [14, с.

294]. Прийом Я-маска, який застосовувався нами, сприяє ототожненню учня з відповідним персонажем, який стає частиною його “Я”, забезпечує почуття захищеності людини від зовнішнього середовища й обставин.

Почуття захищеності сприяє також театральний реквізит: у театральному костюмі, в ігровій масці людині, особливо дорослому, не страшно робити помилки, у тому числі мовленнєві, й проявляти свою особистість з різних боків, у всій її багатогранності.

Гумор як психотерапевтичний засіб використовується, насамперед, у медицині. Якщо звичайні ігрові методи лише вводять гру як елемент навчання, як свого роду ігрові вкраплення в навчальний процес, ігри самі по собі (хоча й дуже корисні), як правило, не мають між собою глибинного функціонального зв'язку й не становлять єдиного концептуального комплексу, тоді як наш тренінговий метод, покладений на психотерапевтичну і корекційну основу, являє собою цілісну систему цілеспрямованих, взаємобумовлених і взаємодоповнюючих технік, вправ і процедур, проведених в ігровій формі, що охоплює всі мовні, комунікативні, когнітивні й психодинамічні сторони мовленнєвого процесу.

Наш навчальний текст побудований у формі діалогу, тобто діалогічного спілкування багатьох персонажів. Так, Л.С. Виготський зауважує, що “з психологічного боку діалогічне мовлення є первинною формою мовлення” і що “справжнє своє буття мова виявляє лише в діалозі”; більше того, “для усного мовлення діалог є самою природною формою”, у той час як монолог – значно штучніший [1, с. 316].

Розвиток психічних функцій і процесів зв'язаних, у першу чергу, з морфологічним дозріванням, тому щодо дорослої людини звичайно говорять про розвиток психічних функцій за рахунок функціональних органів. І те й інше залежить як від спадкоємних задатків, так і від взаємодії з навколишнім соціальним середовищем. Ідею про функціональні органи головного мозку вперше висунув О.О. Ухтомський, і полягає вона в тому, що при багаторазовому відпрацьовуванні й закріпленні навички, нервовими центрами головного мозку людини виробляється ціла система особливо міцних зв'язків, що функціонує і надалі. У цьому випадку така система нервових зв'язків працює на сприйняття, розпізнання й розуміння мовлення.

Навчання говоріння починає здійснюватися досвідченим шляхом майже одночасно зі слуховою практикою, тобто найнеобхідніші фрази починають тренуватися для засвоєння в обстановці спілкування за допомогою спеціальних психологічних

приймів і засобів. Психіка людини розвивається в процесі її зовнішньої діяльності як результат взаємодії людини зі світом і суспільством. Психічні функції спочатку формуються, “опираючись на зовнішні дії, а потім, у міру тренування, реалізуються як внутрішні дії без зовнішніх опор”. Саме так розвивається й мовлення людини, від “наочно-діючої” зовнішньої форми до форми внутрішньої, інтелектуальної. Цей принцип занурення, властивий природі, насамперед формуванню, рідного мовлення дитини, ми використовуємо й відтворюємо у своєму навчанні іншомовного мовлення дорослих людей. Створюється мовне середовище, в яке люди як би “поринають”, і потім “наочно-діючим” способом зовнішні мовленнєві дії переводяться у внутрішній план, чому сприяють спеціальні психотехніки.

Це можуть бути, як говорилося вище, прийоми “ігротерапії”, наприклад, гра в “школу”, “кафе”, “екскурсію” або “готель”, – це вправи іншого, тренінгового, характеру. Для навчання особливе значення в тренінгу приділяється тонкому настроюванню всієї сенсорної і чуттєво-емоційної сфери людини, розкріпаченню й загостренню її почуттів. Як ми пам’ятаємо, діти пізнають світ, а водночас з ним і рідну мову за допомогою почуттів, і лише входячи в доросле життя, починають опиратися на інтелект і логіку. Для відновлення в дорослому віці ефективного дитячого почуттєвого пізнання мовлення, необхідно розвивати почуттєве сприйняття і всю психодинамічну сферу людини.

Варто тренувати м’язові відчуття, тому що, за словами М.М. Кольцової, “саме в руховій області поєднуються нервові імпульси зі всіх органів почуттів” [3, с. 64]. На думку І.М. Семенової, м’язове почуття домішується до всіх відчуттів, підсилює їх і допомагає зв’язати в єдине ціле (11). Саме тому рух, дія із предметами й активність людини в тренінгу та грі сприяє розвитку мовлення як дитини, так і дорослого.

Одним із найголовніших факторів навчання і потужним імпульсом до навчання є мотивація. У дитини, яка пізнає новий світ і мовлення, як частина цього світу й спосіб спілкування з ним, мотивація найчастіше є природною. Саме тому оволодіння дитиною мовленням відбувається так успішно й органічно. У випадку навчання дорослої людини мотивацію неодмінно потрібно створювати. Однієї лише вольової рушійної сили “потрібно”, навіть прекрасно усвідомлюваної людиною, буває недостатньо.

Нагадаємо, що мовлення дитини розвивається від ситуативної форми до зв’язкового її виду. Споконвічно вона саме ситуативна. За словами С.Л. Рубінштейна, “спочатку спілкування в дитини

відбувається лише з її найближчим оточенням” [8, с. 404]. “Вкраплені в безпосередній контакт із близькими окремі висловлення, прохання, питання й відповіді, – пише С.Л. Рубінштейн, – відбиваються в розмовну діалогічну форму. Лише потім з’являється потреба передати, відобразивши його в мовному плані, більш-менш велике значеннєве ціле (опис, пояснення, оповідання), призначене й для стороннього слухача і йому зрозуміле. Тоді розвивається зв’язне мовлення, уміння розкрити думку у зв’язній мовленнєвій побудові” [7, с. 404].

Іншомовне мовлення дорослих людей, так само, як і мовлення дітей, спочатку ситуативне за характером. Ситуативне мовлення сповнене міміки, пантоміміки, експресивних жестів, часом перебільшених інтонацій, інверсій та інших засобів вираження, що доносять до партнерів зміст висловлення. Лише потім, слідуючи потребі розвитку спілкування й передачі партнерам по навчанню цілого, мовлення дорослої людини здобуває зв’язного, контекстного характеру; воно стає зрозумілим на основі власного предметного змісту.

Синтетичний, образний шлях навчання читання, коли на перший план виходить семантичне ціле, а не окремі букви як графічне зображення звуків позбавлені окремого значення й змісту, є найбільш природним і продуктивним. Саме тому, ті діти, які прийшли до школи, не вміючи читати і яких там навчають читати по буквах, так і залишаються часом на все життя поганими читцями.

Так само достовірно й те, що люди, які багато й із задоволенням читають, звичайно добре й грамотно пишуть. У цьому випадку зоровий образ, породжений у психіці людини й підкріплений при своєму виникненні позитивними емоціями, легко відтворюється при русі рукою по папері. Тут спрацьовує закон теорії психомоторного зв’язку І.М. Сеченова, який говорить, що “усяке подання, що виникло в психіці, закінчується рухом” (11). При навчанні письма цей рух потрібно перевести в графічний слід від руху руки.

Використання готових фраз як мовних стереотипів і свого роду шаблонів абсолютно природно. Ми часом не усвідомлюємо, наскільки часто користуємося ними в реальному житті. Мозок не лише засвоює запропоновані йому стереотипи, але й закріплює їх за допомогою особливих умовних зв’язків, узаконюючи або “забороняючи” ті або інші словосполучення.

Мозок людини в технічному, комп’ютерному розумінні, одержуючи інформацію в синтетичному виді, одночасно оперує нею

на рівні звуку, форми, кольору, руху, тактильних відчуттів, смаку, заходу, ваги, розміру й багатьох інших параметрів. Він збирає “зразки” інформації, сортує її, аналізує й зв’язує в блоки, виводить значення з величезної кількості стимулів, що надходять у нього синхронно. Мозок працює паралельно в багатьох напрямках, рівнях свідомості, інтелекту й емоцій, причому роль емоцій у процесі переробки даних величезна. Мозок не призначений для одержання голих схем і погано їх аналізує й засвоює. Саме тому традиційне навчання, яке тяжіє в основному до логіки й схематизації, не завжди буває ефективним – мозку для плідної роботи не вистачає необхідного підживлення.

Описані онтогенетичні принципи навчання іншомовного мовлення не є вичерпними, ми лише спробували окреслити основне коло питань, які стосуються цієї теми.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1999. – 352 с.
2. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1986. – 176 с.
3. Кольцова М.М. Ребёнок учится говорить. – СПб., 1998. – 192 с.
4. Литвак М.Е. Если хочешь быть счастливым: Учебное пособие по психотерапии и психологии общения. – Ростов н/Д, 2000. – 608 с.
5. Литвак М.Е. Из Ада в Рай: Избранные лекции по психотерапии. – Ростов н/Д, 1997. – 448 с.
6. Мюллер Г. Элементарная ступень и разговорная речь // Методика преподавания иностранных языков за рубежом: Сб. статей. – М., 1967. – 464 с.
7. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. – М., 1997. – 463 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999. – 720 с.
9. Рудестам Кьелл. Групповая психотерапия. – СПб., 1998. – 384 с.
10. Рудестам Кьелл. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Общ. ред. и вступ. ст. Л.А. Петровской. – М., 1990. – 368 с.
11. Сеченов И.М. Элементы мысли. – СПб., 2001. – 416 с.
12. Шахнарович А.М. К проблеме онтогенеза грамматики // Речевое и психологическое развитие дошкольников. – М., 1998. – С. 29-36.

13. ШехтерИ.Ю. Необратимость онтогенеза и развитие речевой деятельности на чужом языке // Методика и психология интенсивного обучения. – М., 1981. – С. 24-31.
14. Jensen Eric. Brain-Based Learning & Teaching. – Del Mar, CA, USA: Turning Point Publishing, 1995. – 397 p.

The article is dedicated psychological peculiarities of speaking language in adults. The main range of questions is lined which concern ontogenesis principles of studying speaking language.

Key words: studying, speaking language, progress, ontogenesis, adult, individual, ontogenesis speech.

Отримано: 18.12.2009

УДК 378.134:159-51

Л.А. Онуфрієва, С.О. Ренке

Співвідношення особистісного й професійного компонентів в успішності процесу професіоналізації

Стаття розглядає різні психолого-педагогічні підходи з урахуванням біологічних основ суб'єкта для успішного формування професійного психолога в певному оточенні.

Ключові слова: воля, особистість, суб'єкт, діяльність, “професійно важливі якості”, категорії, образ, самосвідомість.

Статья рассматривает различные психолого-педагогические подходы с учетом биологических основ субъекта для успешного формирования профессионального психолога в определенном окружении.

Ключевые слова: воля, личность, субъект, деятельность, “профессионально важные качества”, категории, образ, самосознание.

Ефективність будь-якої професійної діяльності залежить від низки умов і груп факторів. Це підтверджують результати численних теоретичних і прикладних досліджень із проблем ефективності трудової діяльності, закономірностей формування професіоналізму, психології особистості, індивідуального стилю діяльності, психологічних професійно важливих якостей,